



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Dmowski - Żeromski - Witort, czyli dyskusja o rosyjskiej szkole

**Author:** Anna Gomółka

**Citation style:** Gomółka Anna. (2010). Dmowski - Żeromski - Witort, czyli dyskusja o rosyjskiej szkole. W: J. Jakóbczyk, K. Kralkowska-Gątkowska, M. Piekara (red.), "Alfabet Paszka : Berent, stylistyka (i okolice), Żeromski" (S. 272-300). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Anna Gomóła

## Dmowski — Żeromski — Witort, czyli dyskusja o rosyjskiej szkole

Gdy myślimy o rosyjskiej szkole w drugiej połowie XIX wieku, korzystamy przede wszystkim z obrazów, które utrwaliły się w naszej wyobraźni dzięki *Syzyfowym pracom* Stefana Żeromskiego. Ponieważ przez wiele lat utwór ten obecny był w spisach lektur szkolnych, dla dużego grona czytelników stanowi właściwie jedyne źródło wiedzy o szkolnictwie tego czasu. Badając teksty (nie tylko literackie) powstałe w końcu XIX wieku i później, znajdziemy wśród nich dużą grupę takich, w których pojawia się refleksja nad edukacją młodego pokolenia. W tym artykule chciałabym zwrócić uwagę na jedną z takich prac. Wydaje mi się ona szczególnie interesująca, ponieważ pewien jej fragment być może powstał w zamierzeniu jako głos w dyskusji o wychowaniu, w dyskusji, w której brał również udział Żeromski.

*Autobiografia* Jana Michała Witorta — tekst, o którym chcę pisać — datowana jest na marzec 1898 roku. Jej autor był polskim publicystą i etnografem. Urodził się 10.11.1853 roku w okręgu poniewieskim we dworze Pauslajas (gubernia kowieńska). Od 1872 roku działał w tajnych grupach młodzieżowych; aresztowany na początku 1875 roku, został osadzony w cytadeli wileńskiej, a następnie zesłany na Daleką Północ do Onegi (przebywał tam w latach 1875—1879). Po powrocie z zesłania nie zaprzestał działalności konspiracyjnej. W Warszawie został ponownie aresztowany

i na blisko rok osadzony w X Pawilonie Cytadeli Aleksandryjskiej; w 1880 roku zesłano go na Sybir (przebywał m.in. w Maryińsku, Tomsku, Semipałatyńsku i Ust-Kamienogorsku)<sup>1</sup>. W 1883 roku przeżył pierwszy atak ciężkiej choroby, która, objawiając się paraliżem i postępującą utratą wzroku, z czasem coraz bardziej pogarszała się jakość jego życia. Ułaskawiony w grudniu 1886 roku, w styczniu następnego roku wyjechał z Semipałatyńska. Po powrocie do Poniewieża zajął się głównie pracą publicystyczną — drukował swoje artykuły w czasopismach warszawskich, lwowskich, krakowskich, a nawet w „Gwiazdce Cieszyńskiej”<sup>2</sup>. Zmarł 23 kwietnia w Mikołajewie koło Poniewieża.

Rękopis *Autobiografii* Witorta spoczywa w Archiwum Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego we Wrocławiu (lp. inwent. 200)<sup>3</sup>. Nie jest to tekst obszerny — liczy czterdzieści stron (wraz z tytułową i niepełną ostatnią). Po raz pierwszy ukazał się drukiem w 81 tomie „Ludu” (w roku 1997) w opracowaniu Antoniego Kuczyńskiego i Zbigniewa Wójcika<sup>4</sup>. Zdaniem obu badaczy, praca powstała na zamówienie Towarzystwa Ludoznawczego we Lwowie, którego Witort był członkiem korespondentem od 1895 roku. Towarzystwo Ludoznawcze działało od 9.02.1895 roku (jest to data pierwszego Walnego Zgromadzenia TL) we Lwowie. 16 marca te-

<sup>1</sup> O Witorcie pisali m.in.: A. Kijas: *Polacy w Rosji od XVII wieku do 1917 roku. Słownik biograficzny*. Warszawa 2000, s. 378—379 oraz Idem: *Polacy w Kazachstanie. Przeszłość i teraźniejszość*. Poznań 1993, s. 41—42; H. Kapełuś: „Lud” organ Towarzystwa Ludoznawczego we Lwowie (1895—1918). W: *Dzieje folklorystyki polskiej (1864—1918)*. Red. H. Kapełuś, J. Krzyżanowski. Warszawa 1982, s. 370—371 oraz A. Kuczyński: *Polskie opisanie świata. Studia z dziejów poznania kultur ludowych i plemiennych*. T. 1: *Azja i Afryka*. Wrocław 1994, s. 155.

<sup>2</sup> Na ten temat por. A. Kuczyński, Z. Wójcik: *Materiały do bibliografii podmiotowej i przedmiotowej Jana Michała Witorta*. W: „Wrocławskie Studia Wschodnie” 1998, T. 2, s. 153—181.

<sup>3</sup> J.M. Witort: *Autobiografia*. Rękopis zdeponowany w Archiwum Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego we Wrocławiu, sygn. 7246/I.

<sup>4</sup> J. Witort: *Autobiografia*. Oprac. A. Kuczyński, Z. Wójcik. „Lud” 1997, s. 209—252. W pracy odsyłać będę do drukowanego tekstu *Autobiografii*, ponieważ jednak niektóre słowa odczytałam inaczej niż Kuczyński i Wójcik, dlatego też cytowane przeze mnie fragmenty mogą się różnić od proponowanej przez nich wersji. W pracy wykorzystuję to wydanie i oznaczam je skrótem A.

goż roku uchwalono wydawanie miesięcznika „Lud” pod redakcją Antoniego Kaliny<sup>5</sup>. Czasopismo „Lud” — jak wspominał Antoni Kalina, podsumowując pierwsze lata istnienia Towarzystwa — współpracowało z wieloma osobami, które nie były szerzej znane w środowiskach naukowych<sup>6</sup>. Stąd prawdopodobnie wynikała chęć poznania losów osoby mieszkającej w odległym Poniewieżu, która zajmowała się badaniami etnograficznymi, zwłaszcza że jej doświadczenia życiowe (niewątpliwie związane z faktem mieszkania w guberniach zachodnich<sup>7</sup> imperium rosyjskiego) mogły być odmienne od typowych doświadczeń ludzi tego czasu mieszkających w Galicji. Witort napisał swą *Autobiografię*, mając zaledwie czterdzieści pięć lat, niemniej jednak był już wtedy bardzo schorowanym człowiekiem. Antoni Kalina o jego problemach zdrowotnych wiedział z prywatnej korespondencji<sup>8</sup>.

**Czas powstania *Autobiografii*** — jeśli za prawdziwą uznać datę: marzec 1898 — bliski jest czasowi wydania *Szyfów prac* Stefana Żeromskiego<sup>9</sup>. Niemniej jednak historia powstawania dzieła Żeromskiego sięga pierwszej połowy lat dziewięćdziesiątych, na co zwraca uwagę Stanisław Pigoń w artykule *U przyciesi „Szyfów prac”*<sup>10</sup>. Badacz przypomina dzieje znajomości Stefana Żeromskiego i Romana Dmowskiego. Obu łączyło nie tylko zainteresowanie literaturą, ale przede wszystkim działalność patriotyczna, „która

<sup>5</sup> Por. *Kronika Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego (1895—1995)*. Red. Z. Kłodnicki. Wrocław 1997, s. 15—17.

<sup>6</sup> Por. A. Kalina: *Pierwsze pięciolecie*. „Lud” 1900, s. 2.

<sup>7</sup> Na użytek tego tekstu jako synonimiczne traktuję określenia: „gubernie zachodnie”, „prowincje zabrane”, „ziemie zabrane”, „Kraj Zachodni”, „Kraj Zabranny”.

<sup>8</sup> Listy Witorta do Antoniego Kaliny (z lat 1896—1897 i 1899) przechowywane są w Archiwum Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego we Wrocławiu (nr inw. 530). Informacje o stanie zdrowia znajdziemy na przykład w liście z 1.02.1897 roku.

<sup>9</sup> Powieść ukazała się po raz pierwszy w 1897 roku — najpierw w odcinkach w krakowskiej „Nowej Reformie”, a następnie w osobnym wydaniu w tym samym roku we Lwowie (z datą roczną: 1898).

<sup>10</sup> S. Pigoń: *U przyciesi „Szyfów prac”* (Stefan Żeromski — Roman Dmowski). W: Idem: *Miłe życia drobiazgi. Pokłosie*. Warszawa 1964, s. 320—345.

— jak pisze Pigoń — radykalizmem swym blisko zahaczała o socjalizm”<sup>11</sup>. Na przełomie 1891/1892 roku Dmowski przybył do Paryża i tam powstała jego rozprawa *Gimnazja rosyjskie w Polsce*, przedstawiająca problem rusyfikacji młodych Polaków w szkołach średnich. Dmowski chciał, by praca trafiła do czytelników w Królestwie. Pomóc miał w tym Żeromski, który sądził, że publikację *Gimnazjów rosyjskich w Polsce* połączy z wydaniem własnego utworu o szkole<sup>12</sup>. Ostatecznie praca Dmowskiego ukazała się w 1893 roku zarówno w „Wolnym Słowie Polskim”, jak i w osobnej, wydanej anonimowo broszurze *Gimnazja rosyjskie w Polsce. Szkic wychowawczy* (Paryż 1893)<sup>13</sup>. W następnych latach Dmowski wrócił do problematyki poruszanej w tej pracy: w ośmiu numerach „Przeglądu Wszechpolskiego” w 1895 został opublikowany tekst *Ze studyów nad szkołą rosyjską w Polsce*<sup>14</sup>, a w kolejnym roku — *Młodość polska w zaborze rosyjskim*<sup>15</sup>.

Współcześnie niewielu czytelników sięga do pism Dmowskiego, ale powieść Żeromskiego wciąż utrwała wyobrażenie o rosyjskiej szkole drugiej połowy XIX wieku. Nie chcę polemizować z tym obrazem — trudno bowiem podważyć jego modelową prawdziwość, ale uważam, że warto przywołać *Autobiografię* Jana Micha-

<sup>11</sup> Ibidem, s. 325.

<sup>12</sup> Por. ibidem, s. 326—330. Żeromski pracował nad powieścią *Wybawiciel*, która poświęcona była szkołom wiejskim i gimnazjom w Królestwie Polskim. W liście z 27.10.1892 roku pisarz zwrócił się do Bolesława Wysłoucha z pytaniem o możliwość wydrukowania jej w „Kurierze Lwowskim”. W odpowiedzi (z 3.11.1892 roku) Wysłouch, wyrażając zgodę, pytał o rozmiar dzieła. Jak twierdzi Zdzisław Jerzy Adamczyk: „Na ten list Żeromski bodaj nie odpowiedział, nie skorzystał z możliwości druku w »Kurierze Lwowskim«, co zdaje się świadczyć, że praca nad powieścią *Wybawiciel* nie była nazbyt zaawansowana”. S. Żeromski: *Listy 1884—1892*. Oprac. Z.J. Adamczyk. Warszawa 2001, s. 353—355.

<sup>13</sup> Por. S. Pigoń: *U przyciesi...*, s. 330.

<sup>14</sup> Osobne wydanie — przedruk z „Przeglądu Wszechpolskiego”: R. Skrzycki [R. Dmowski]: *Ze studyów nad szkołą rosyjską w Polsce*. Lwów 1900. W pracy wykorzystuję to wydanie i oznaczam je skrótem Z. We wszystkich tytułach oraz cytatach z tekstów publikowanych zachowuję oryginalną pisownię i interpunkcję.

<sup>15</sup> Osobne wydanie — odbitka z „Przeglądu Wszechpolskiego”: R. Skrzycki [R. Dmowski]: *Młodość polska w zaborze rosyjskim*. Lwów 1896. W pracy wykorzystuję to wydanie i oznaczam je skrótem M.

ła Witorta jako dokument, który nieco inaczej przedstawia kwestię kształcenia polskiej młodzieży w rosyjskich szkołach. Uważam, że odpowiedni fragment *Autobiografii* jest być może nie tyle polemiką z pracami Dmowskiego, ile raczej formą reakcji na nie, przypuszczam bowiem, że były one mu znane z łamów wychodzącego we Lwowie od 1895 roku „Przeglądu Wszechpolskiego”. Wiadomo, że czasopismo kolportowane było także na ziemie zaboru rosyjskiego<sup>16</sup>, a sam Witort w tym periodyku w 1898 roku umieścił swoje artykuły<sup>17</sup>.

**Zestawienie przywołanych tekstów:** odpowiednich fragmentów *Autobiografii* Witorta, dwóch prac publicystycznych Dmowskiego i *Szyfów* Żeromskiego pozwala rozpoznać istotę dziewiętnastowiecznej dyskusji nie tylko o szkole, ale i o wychowaniu młodego pokolenia Polaków żyjących w zaborze rosyjskim. Proponuję takie zestawienie, mimo iż zdaję sobie sprawę, że teksty te znacząco się od siebie różnią. Przede wszystkim objętością — nie tylko na tle powieści Żeromskiego, ale i artykułów Dmowskiego (*Młodzi polska w zaborze rosyjskim* liczy 71 stron, *Ze studyów nad szkołą rosyjską w Polsce* — 65 stron), fragment *Autobiografii* jest króciutki: w rękopisie od połowy strony trzeciej do połowy strony szóstej. Prace te mają zupełnie inny charakter (nie tylko w sensie genologicznym: powieść, dwa teksty publicystyczne i autobiografia), pisane były z innej perspektywy, w innym celu i dla innego odbiorcy, łączy je jednak nie tylko wspólna tematyka, sto-

---

<sup>16</sup> We wrześniu 1898 roku władze rosyjskie aresztowały grupę osób (głównie studentów, ale także lekarzy, nauczycieli, urzędników i uczniów) zrzeszonych w ramach Koła Oświaty Ludowej (lub jak pisze Wacław Sobieski — „Towarzystwa Oświaty Ludowej”). Powodem zatrzymań było przejęcie dużego „Przeglądu Wszechpolskiego” i „Polaka” przewożonego na trasie Brodnica — Rypin — Płock — Warszawa; por. J. Grabiec [J. Dąbrowski]: *Czerwona Warszawa przed ćwierć wiekiem. Moje wspomnienia*. Poznań 1925, s. 29—30 oraz W. Sobieski: *Dzieje Polski*. T. 3: (1864—1938). Warszawa 1938, s. 64—66; J. Myśliński: *Grupy polityczne Królestwa Polskiego w Zachodniej Galicji (1895—1904)*. Warszawa 1967, s. 140.

<sup>17</sup> W „Przeglądzie Wszechpolskim” Witort opublikował pod pseudonimem Jan Syrokomla następujące artykuły: *Ze Żmudzi* (1897, nr 16, cz. 1, s. 366—368 i nr 17, cz. 2, s. 394—395) i *Żmudź współczesna* (1897, nr 2, cz. 1, s. 30—33 i nr 3, cz. 2, s. 53—56).



sunkowo bliski czas powstania, ale dyskusja nad tym, co w kształceniu naprawdę ważne.

Doświadczenia szkolne każdego z autorów były różne. Po pierwsze dlatego, że między Witortem (urodzonym w 1853 roku) a Dmowskim i Żeromskim (urodzonymi w 1864 roku) była różnica wieku; po drugie, Witort mieszkał w guberni kowieńskiej, a kształcił się w guberni witebskiej, czyli w Kraju Zabranym, natomiast Dmowski i Żeromski — w Królestwie Polskim (pierwszy z nich wychowywał się i kształcił w Warszawie, drugi urodził się i wychował na ziemi kieleckiej, a w Kielcach chodził do szkoły); po trzecie, Witort chodził do gimnazjum wojskowego, które miało charakter szkoły realnej, a maturę zdawał jako ekstern także w gimnazjum realnym w Wilnie, Dmowski i Żeromski uczyli się w placówkach o innym profilu. Trzeba jednak dodać, że osobiste doświadczenia autorów w różny sposób i w odmiennym zakresie wpłynęły na kształt omawianych tekstów.

Witort napisał *Autobiografię*, by przedstawić własne losy i wytłumaczyć, co skłoniło go do zajęcia się problematyką etnograficzną. W tekście po bardzo ogólnych informacjach dotyczących dzieciństwa znajdziemy proporcjonalny w stosunku do reszty fragment poświęcony edukacji. W autobiografii obecność informacji na temat lat szkolnych nie może dziwić, co więcej — jest w pełni uzasadniona, oczywiście jest także, że piszący przedstawił szkołę, do której uczęszczał. Witort urodził się i wychował w okolicy Poniewieża, tam jednak nie mógł pójść do szkoły, ponieważ po powstaniu styczniowym poniewieskie gimnazjum<sup>18</sup> zostało zamknię-

---

<sup>18</sup> Gimnazjum w Poniewieżu miało długą tradycję. Od XVIII wieku istniała tam powiatowa szkoła szlachecka prowadzona przez pijarów, która następnie działała jako trzyklasowa szkoła podwydziałowa wydziału żmudzkiego KEN. Po rozbiorach przekształcona została w powiatową szlachecką szkołę cztero-, a później pięcioklasową. W 1833 roku została zamknięta wraz z klasztorem pijarów i w tym samym roku ponownie otwarta jako publiczna szkoła rosyjska. Od roku szkolnego 1859/1860 działała jako siedmioklasowe gimnazjum, por. L. Zasztowt: *Kresy 1832—1864. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich dawnej Rzeczypospolitej*. Warszawa 1997, s. 167.

Gimnazjum zostało najpierw zawieszone, a potem zamknięte przez generał-gubernatora Michaiła Nikołajewicza Murawiewa. Takie posunięcie miało na

te. Nie było również możliwe znalezienie nauczyciela, więc uczyli go najbliżsi (nie rodzice, gdy miał trzy lata stracił matkę, a cztery lata później — ojca), być może ciotka (o której pisze w innych miejscach), sam też wiele czytał, chętnie sięgał po encyklopedię Orgelbranda.

W rok później zacząłem systematycznie uczyć się... postarano się, bym jako sierota zupełny i szlachcic został przyjęty na koszt skarbowy do szkół; wówczas istniało prawo, na mocy którego marszałek gubernialny szlachty mógł corocznie kilkoro sierot szlacheckich oddawać do szkół wojskowych. Skorzystano z tego i w 1866 r. przyjęto mnie do gimnazjum wojskowego w Połocku nad Dźwiną; nawet na koszt podróży wydano paręset rubli. Egzamin złożyłem świetnie, ale z powodu bardzo słabej znajomości języka urzędowego przyjęto mnie do klasy drugiej.

A, s. 215

Kształcenie osieroconych dzieci z polskich rodzin szlacheckich w rosyjskich szkołach wojskowych było nie tylko przywilejem. W niektórych przypadkach ten rodzaj edukacji był przymusowy. Na przykład Leon Barszczewski po śmierci rodziców musiał wraz ze swym młodszym bratem Włodzimierzem rozpocząć naukę w gimnazjum wojskowym w Kijowie, mimo iż chciała się nim zaopiekować starsza siostra Maria Kostric<sup>19</sup>.

---

celu ograniczenie w przyszłości dostępu szlachty do stanowisk urzędniczych. Władysław Studnicki twierdzi, że już przed powstaniem styczniowym w 1862 roku kurator okręgu naukowego wileńskiego Aleksander Prochorowicz Szyryński-Szychmatow nie tylko protestował przeciw zakładaniu nowych gimnazjów i progimnazjów przez towarzystwa i osoby prywatne, ale także uważał, że powinno się zmniejszyć liczbę gimnazjów w okręgu wileńskim, ponieważ istnieją one w miastach zamieszkałych głównie przez szlachtę i Żydów i uczą się w nich głównie polscy uczniowie, a nauczyciele są Polakami. Ponieważ w szkołach średnich guberni kowieńskiej było wielu uczniów z rodzin włościańskich, Rosjanie widzieli w nich ogniska polonizacji Litwinów; por. W. Studnicki: *Polityka Rosji względem szkolnictwa zaboru rosyjskiego. Studium polityczno-historyczne*. Kraków 1906, s. 123, 179—183, 208—211.

<sup>19</sup> Por. A. Kłossowska, A. Franus: *Leon Barszczewski*. „National Geographic” [polska edycja] 2008, nr 4, s. 8.



Opis, który poczynił Witort, dotyczył konkretnej placówki — gimnazjum wojskowego w Połocku. W pracach Dmowskiego i Żeromskiego najważniejszym problemem jest rusyfikacja, ten wątek pojawia się także w *Autobiografii*. Trzeba jednak pamiętać, że Witort nie pisze o szkole rusyfikowanej czy zrusyfikowanej, ale rosyjskiej. Gimnazjum wojskowe (czyli szkoła wojskowa połockiego korpusu kadetów<sup>20</sup>), do którego chodził, powstało w 1835 roku, zajęło zabudowania do 1820 roku należące do jezuickiej Akademii Połockiej, a w latach 1822—1830 do pijarskiego gimnazjum zwanego Liceum<sup>21</sup>.

Dmowski nie opisał własnych doświadczeń, ale zebrał najbardziej drastyczne przykłady traktowania polskiej młodzieży przez rusyfikatorów w szkołach Królestwa (sporadycznie także Litwy i Rusi). Oba teksty przedstawiają sceny niewątpliwie prawdziwe, ale najbardziej bulwersujące — nie jest to pełen obraz wybranej szkoły albo próba opisu modelu szkolnictwa, ale forma „raportu o stanie oświaty”, stworzonego, by wywołać oddźwięk społeczny. Prezentowane sytuacje w nikłym stopniu miały związek z przeżyciami piszącego, on sam bowiem uczęszczał od 1875 roku do

gimnazjum III w Warszawie, w którym znaczną większość nauczycieli stanowili jeszcze Polacy, a wśród nich autor *Mownictwa polskiego* Piotr Skrzypiński, autor *Teorii poezji* Antoni Bądzkiewicz, dwaj słynni później językoznawcy: Lucjan Malinowski i Hieronim Łopaciński, matematyk Aleksander Thieme<sup>22</sup>.

Żeromski natomiast przedstawił całościowy opis fikcyjnego gimnazjum. Artur Hutnikiewicz podważył tezę o ukrytym auto-

<sup>20</sup> Por. J. Sawinicz: *Wojskowe zakłady naukowe w Rosyi*. W: *Encyklopedia powszechna*. T. 27: *Wikaryusz — Wybrzeże*. Warszawa 1867, s. 686—687. Jak zauważa autor hasła: „Obecnie korpusy kadetów otrzymały nazwę *gimnazjów wojskowych*”.

<sup>21</sup> Por. L. Zasztowt: *Kresy...*, s. 197. Po jego likwidacji pijarska kadra pedagogiczna nauczala w czteroklasowej szkole powiatowej (por. ibidem, s. 160).

<sup>22</sup> I. Chrzanowski, W. Konopczyński: *Dmowski Roman*. W: *Polski słownik biograficzny*. T. 5: *Dąbrowski Jan Henryk — Dunin Piotr Stanisław*. Kraków 1939—1946, s. 213.

biografizmie *Szyzofowych prac*, uznał jednak powieść za „wiarygodne świadectwo i dokument czasu”:

Nie chodziło [...] autorowi opowiadania o fotograficzną dosłowność, lecz raczej historyczną i społeczną reprezentatywność. Powieść miała być obrazem typowym, w którym każdy Polak i mieszkaniec Królestwa mógł rozpoznać sam siebie, swoje najbardziej prywatne, własne doświadczenia. Miała być świadectwem stanu świadomości zbiorowej w społeczeństwie polskim ery powojennej i historią zmagania pokolenia najmłodszych z zaborczą szkołą. Powieściowy Kleryków nie jest więc sfabulizowaną odbitką i reprodukcją jakiejś jednej konkretnej, tej tylko, a nie innej geograficzno-historycznej rzeczywistości, lecz jakby miejscem każdym, gdziekolwiek na obszarze ziem polskich rosyjskiego zaboru czynne były działające podobnie instrumenty umysłowej i moralnej przemocy i deprawacji. Aby nadać obrazowi tę powszechność i symboliczność znaku, trzeba było realia wspomagać fikcją, tworzyć zbitki i kontaminacje osób i zdarzeń, wyodrębiać kontury rzeczy i wyjaskrawiać kontrasty światła i cienia<sup>23</sup>.

Na owe wyjaskrawienia czy przejawienia zwracają uwagę badacze twórczości Żeromskiego. Stanisław Eile i Stanisław Kasztelowicz, którzy przygotowali publikację *Stefan Żeromski. Kalendarz życia i twórczości*, pokazują, iż obraz szkoły w *Szyzofowych pracach* został mocno przerysowany w stosunku do realiów panujących w gimnazjum kieleckim. Twierdzą, że nasilenie działań rusyfikacyjnych było zdecydowanie mniejsze, a zakaz mówienia po polsku, mimo iż istniał od 1872 roku, nie był zbyt rygorystycznie przestrzegany. W latach 1884—1887 Polacy stanowili 75% ciała pedagogicznego, a Rosjanie nauczali wyłącznie języka rosyjskiego, geografii, historii i łaciny<sup>24</sup>. Wspomnienia Adolfa Grabowskiego (który był uczniem gimnazjum kieleckiego w roku 1885/1886,

<sup>23</sup> A. Hutnikiewicz: *Wstęp*. W: S. Żeromski: *Szyzofowe prace*. Oprac. A. Hutnikiewicz. Wrocław 1992, s. VIII—IX. W artykule wykorzystuję to wydanie *Szyzofowych prac* i oznaczam je skrótem S.

<sup>24</sup> Por. S. Eile, S. Kasztelowicz: *Stefan Żeromski. Kalendarz życia i twórczości*. Kraków 1976, s. 22—23.

a wcześniej uczęszczał do szkoły w Radomiu) pozytywnie przedstawia grono pedagogiczne kieleckiego gimnazjum. Ani Seweryn Woronkow — dyrektor szkoły od 1879 roku (podobnie jak Kriestobriadnikow z *Szyfowych prac*), jak również inspektor Faustyn Kostecki nie podejmowali zdecydowanych akcji rusyfikacyjnych. Relacje uczniów z uczącymi były poprawne, często zabarwione szacunkiem (wyjątkowo szanowani byli matematyk Stanisław Szperl i prefekt ks. Teodor Czerwiński, którego powieściowy ks. Wargulski przypomina temperamentem<sup>25</sup>) lub sympatią; jak pisze Grabowski:

Dość lubiliśmy nauczyciela geografii Strawińskiego oraz nauczyciela francuskiego Ewara i polskiego Bema. Ten ostatni, nieco fantasta, lecz człowiek dużej wiedzy i zdolny literat, obdarzał Żeromskiego szczególnymi względami, gdyż Żeromski był z nim w ciągłym kontakcie i nie krył przed nim, tak jak przed kolegami, swych pierwszych prac, a Bem, przeczuwając w nim przyszły talent, nie odmawiał mu cennych wskazówek i zachęcał do pracy nad sobą. Lubiliśmy też nauczyciela kosmografii — Czarneckiego [...].

Największą sympatią obdarzaliśmy nauczyciela greckiego Rybarskiego, był to bowiem człowiek rzeczywiście dobry i złotego serca, a gdy tylko mógł, zawsze starał się zrobić uczniom coś dobrego [...]<sup>26</sup>.

Do aktywnych rusyfikatorów należał jedynie historyk Aleksander Hejsler (Geisler), którego nie szanowano z powodu słabego przygotowania merytorycznego i napastliwych uwag pod adresem Polski, niemniej jednak sam Żeromski nie był prześladowany z powodu polemik prowadzonych z tym pedagogiem na tematy historyczne. Sytuacja uległa zmianie dopiero w 1888 roku, gdy dy-

<sup>25</sup> Natomiast zatarg powieściowego prefekta Wargulskiego z inspektorem szkolnym przypomina konflikt ks. Bronisława Mieszkowskiego, prefekta progimnazjum pińczowskiego, z inspektorem Liniczenką, por. *Dzielną ksiądz*. „Wiadomości Literackie” 1932, nr 33 (450), s. 4.

<sup>26</sup> Por. A. Grabowski: *Wspomnienia moje z gimnazjum kieleckiego*. W: *Pamiętnik Koła Kielczan*. T. 8. Kielce 1938, s. 55—56.

rektorem gimnazjum został Markieł Osipowicz Ławrowski (pisze o tym Żeromski w 21 tomiku *Dzienników* z 1890 roku)<sup>27</sup>.

Teksty Żeromskiego, Dmowskiego i Witorta odmiennie przedstawiają kadrę pedagogiczną i proces wychowania. W *Syzyfowych pracach* znajdziemy głównie karykatury pedagogów, wychowawcy są zarazem straszni i śmieszni. Szacunek budzi niewielu z nich, na pewno matematyk Nogacki lub wspomniany już prefekt Wargulski, niewielu budzi również prawdziwą sympatię. Znajdziemy tu postacie, w których trudno doszukać się pozytywów, inne są niejednoznaczne, wewnętrznie pęknięte. Pisarz pokazuje, jak życie pod presją polityczną wpływa różnie na odmiennie charaktery i w jaki sposób z tą presją w sytuacji rasyfikowanej szkoły radzą sobie nauczyciele w kontaktach z uczniami, nie próbuje jednak rozstrzygać, jak zachowania pedagogów mogą wpływać na dalsze życie wychowanków. Natomiast Dmowski relacje uczeń — nauczyciel łączy przede wszystkim z kwestią różnic między charakterem narodowym Polaków i Rosjan, a kontakt nauczyciela-Rosjanina i ucznia Polaka jest dla niego zetknięciem dwóch odrębnych modeli moralności, co staje się źródłem konfliktów (Z, s. 29—30). Pokazuje, że nauczyciele — często synowie rosyjskich włościan i popów — ordynarnie, czy wręcz brutalnie, traktują uczniów, a rosyjski model wychowawczy, którego podporą są zdemoralizowani dyrektorzy szkół i nauczyciele, niszczy moralnie wychowanka, uczy go kłamstwa, nakłania do szpiegowania kolegów, obraża godność osobistą młodego człowieka (por. Z, s. 31—32; M, s. 33—45). Zwróćmy uwagę na charakterystyki typów pedagogów rasyfikatorów i sposoby ich działania. Mikołaj Troickij jest przykładem pierwszego z nich:

Zarówno pod względem rasowym, jak i cywilizacyjnym, reprezentuje on na pół fińską Wielkorosyę z jej słowiańsko-tatarsko-bizantyńską cywilizacją, z jej wschodnią, odmienną od europejskiej moralnością. Jest to najpowszechniejszy wśród współczesnych szkoły rosyjskiej narzędzi typ, który by można nazwać typem „*narodowym*” albo *wschodnim*.

Z, s. 10

<sup>27</sup> Por. S. Eile, S. Kasztelowicz: *Stefan Żeromski...*, s. 22.

Za znacznie bardziej niebezpieczny uznaje autor typ pół-zachodni, w którym pod „cywilizowaną powłoką” kryje się natura rdzennie rosyjska. Dmowski opisuje przemiany form niszczenia szkoły, od momentu, gdy pojawili się rusyfikatory drugiego typu (przykład Arkadiusz Sokołow)<sup>28</sup>. Choć dozór staje się surowszy, dyrektor wobec uczniów zachowuje pozory liberalizmu, rośnie natomiast presja wywierana na grono pedagogiczne. Z czasem podejście dyrektora i jego metody się zmieniają — zaczyna on zwracać uwagę na „akty uroczyste przy rozdawaniu nagród i dyplomów” (Z, s. 13). Dmowski opisuje jedną z takich uroczystości, podczas której dyrektor wygłosił przemówienie o zadaniach szkoły, zaintonował patriotyczną pieśń i rozrzewnił się do łez. Te fragmenty *Ze studyów nad szkołą rosyjską w Polsce* w wielu punktach przypominają początkowe ustępy jedenastego rozdziału *Szyfowych prac* i zmiany w klerykowskim gimnazjum, które dokonane zostały przez Kriestobriadnikowa, sądzę więc, że opis Żeromskiego jest zbeletryzowanym opracowaniem relacji Dmowskiego. Witort twierdzi natomiast, że w jego szkole „Władze zachowywały się bardzo przyzwoicie i rozumnie; dyrektorem był pułkownik gwardii Piotr Głotow, człowiek bardzo rozumny i dobry” (A, s. 215). W *Autobiografii* i w jednym z tekstów Dmowskiego znajdziemy podobne, acz oparte na kontraście, podejście do uczniów prezentowane przez dyrektorów.

Dmowski przedstawia zatarg na tle narodowościowym między uczniem a nauczycielem, dyrektor Sokołow zamykające konflikt przemówienie do młodzieży kończy słowami: „Wszyscy jesteście Rosyanami, poddany mi *ruskawo caria*” (Z, s. 14). Witort wspomina natomiast, że

zdarzały się zatargi i bijatki pomiędzy wychowancami na tle religijnym i narodowościowym, ale w takich razach władze zawsze starały się załatwić je bez krzywdy: „tu nie ma ani Polaków, ani

---

<sup>28</sup> Dmowski pisze także o trzecim typie, który reprezentowany był przez Sien-galewicza — dyrektora gimnazjum lubelskiego. O tej postaci szerzej pisał S. Surzycki: *Kartka z dziejów rosyjskiego wychowania państwowego w Polsce*. Warszawa 1933.

Rosjan, ani Niemców, są tylko wychowawcy Jego Cesarskiej Mości, przyszli oficerowie artylerii i inżynierii.

A, s. 216

Stosunkowo dobrze Dmowski wyraża się o księżach, w *Szyzofowych pracach* spontaniczna, patriotyczna reakcja ks. Wargulskiego jest aktem prawdziwej odwagi, Witort natomiast nie wyraża się pozytywnie jedynie o szkolnym kapłanie. W *Autobiografii* mamy do czynienia z odwróceniem sceny z *Szyzofowych prac* — w obu przypadkach osią konfliktu jest śpiewanie pieśni kościelnych:

Katolicy mieli własny kościół gimnazjalny, opalany w zimie, bardzo schludny i ładny. Był też kapelan gimnazjalny, człowiek wykształcony, ale z powodu wad charakteru i skąpstwa, nie cieszący się uznaniem ani władz, ani uczniów; zakazywał on nam polskich śpiewów kościelnych... Zdarzyło się nawet, że na pogrzebie kolegi Mosiewicza, Żmudzina, gdy obecni zaintonowali po żmudzku pieśń religijną, ksiądz krzyknął: „mołczat!”. Ale nie usłuchano.

A, s. 216

Pozostając przy kwestii relacji szkoła — religia, trzeba wspomnieć, że jednym z zarzutów Dmowskiego wobec działania szkoły jest brak poszanowania uczuć religijnych uczniów: „Kurs historii wykładany młodzieży polskiej jest ciąglem oczernianiem katolicyzmu” (Z, s. 25) — to zdanie może służyć jako podsumowanie zatargu między „Figą” Waleckim i Kostrielewem, opisanego w czternastym rozdziale *Szyzofowych prac*. Dmowski pisze również o tym, że młodzież zmuszana jest do udziału w wykładach religii prawosławnej, nabożeństwach w cerkwi (na Litwie i Rusi), zdarza się, że chłopcy innych wyznań (także żydzi) są namawiani do przejścia na prawosławie. Cytuje fragment listu pewnego ucznia, który wspomina o tym, że podczas obowiązkowego nabożeństwa w cerkwi na rozpoczęcie roku szkolnego pop kazał całować krzyż, a innym razem, obchodząc klasy, kropił uczniów wodą święconą (Z, s. 26—28). Te same motywy w innej zupełnie konfiguracji znajdziemy u Witorta:

dyrektor sprowadził modlitwy poranną i wieczorną do jednego *Ojciec nasz*, odczytywanego w języku starosłowiańskim, co nie mogło obrażać ani uczuć religijnych ani narodowościowych; gdy niewłaściwe zachowanie się wychowawcy, który kazał pocałować krzyż prawosławny protestantowi, wywołało bardzo ostry protest ze strony uczniów, dyrektor nakazał, by wszystkich nie prawosławnych na zawsze zwolniono od całowania krzyża i kropienia wodą święconą; do cerkwi prowadzono tylko w dni galowe na *Te Deum*.

A, s. 216

Nie dziwi zatem, że Witort wysoko oceniania postawę władz szkoły i pedagogów oraz konsekwentnie realizowany zamierzony model absolwenta:

Starano się rozwijać poczucie godności osobistej (w tym celu wszelkie kary hańbiące były usunięte) i odpowiedzialności, wdrożyć do czystości, ładu, porządku itd. Słowem — starano się, by z wychowawców mieć oficerów inteligentnych, oficerów ludzi<sup>29</sup>.

A, s. 215

Witort twierdzi, że jednym z elementów budowania czy ochrony godności było usunięcie kar hańbiących. Jarosław Warylewski w pracy poświęconej karze przypomina podział na kary cielesne i hańbiące. Autor uważa, że podział ten opiera się na różnych kryteriach — w przypadku kar cielesnych brane są pod uwagę: czynność wykonawcza i przedmiot wykonania, natomiast kary hańbiące naruszają dobro prawne, jakimi są honor i cześć człowieka. Do kar hańbiących należy m.in. piętnowanie, infamia, proskrypcja, banicja<sup>30</sup>. Sięgnijmy jednak do starszego opracowania. Aleksander Mogilnicki dzielił kary hańbiące na dwie wielkie grupy: jednorazowo narażające skazanego na hańbę (wystawienie na widok pu-

<sup>29</sup> Nie bez znaczenia jest fakt, że było to gimnazjum wojskowe, a dyrektor był oficerem. W tym kontekście dłuższe rozważania należałoby poświęcić kwestiom honoru i kodeksu honorowego — niemniej jednak planowana objętość artykułu na to nie pozwala.

<sup>30</sup> J. Warylewski: *Kara. Podstawy filozoficzne i historyczne*. Gdańsk 2007, s. 218—224.



bliczny — najczęściej w formie pręgierza, obwożenie po mieście w stroju hańbiącym etc.) oraz trwałe zaznaczenie na ciele skazanego symbolu hańby (piętnowanie). Formą pośrednią były takie kary, które trwały jedynie określony czas, np. noszenie hańbiących znaków lub ubiorów<sup>31</sup>. W Polsce kary hańbiące były zdecydowanie rzadsze niż w krajach ościennych:

wystawienie szlachcica pod pręgierzem na widok publiczny lub obwożenie go w stroju hańbiącym to byłaby zniewaga nie tylko dla niego, ale i dla całej szlachty, która strzegła nietykalności honoru szlacheckiego jak oka w głowie.

To też nie było tak ciężkiej zbrodni, nie było takiego czynu, który by mógł wywołać potrzebę pohańbienia szlachcica [...] <sup>32</sup>.

Sądzę jednak, że Witort inaczej rozumie karę hańbiącą. W pracy Mogilnickiego pojawia się przekonanie, że „Dotkliwość zaś kar cielesnych zwiększa się jeszcze i przez to, że kara cielesna przez sam sposób jej wykonania staje się zawsze prawie hańbiącą”<sup>33</sup> — i myślę, że o takie rozumienie tutaj chodzi. Kara cielesna (za zgodą rodziców) dla młodszych uczniów była jedną z czterech stosowanych w gimnazjach (Z, s. 16). W *Szyzyfowych pracach* wspomniany konflikt Waleckiego (ucznia VII klasy) z Kostruilewem kończy się „częściowym ulaskawieniem”, czyli zamianą kary wydalenia z „wilczym biletem” na chłostę. Ostatni akapit rozdziału, opisujący powrót Waleckiego do klasy, jest jednym z najbardziej poruszających w całej książce.

Witort był polskim szlachcicem i mimo iż niejednokrotnie dystansował się wobec szlacheckiej spuścizny („dumy i arogancji szlacheckiej”; A, s. 220), pewne elementy modelu szlacheckiego w jego sylwetce są bardzo wyraźne. Etos szlachecki bezpośrednio nawiązywał do tradycji rycerskich, które w Polsce były długo obecne i odrodziły się — jak twierdzi Maria Ossowska — w ro-

<sup>31</sup> Por. A. Mogilnicki: *Kary dodatkowe. Kary cielesne. Kary hańbiące. Pozbawienie czci i praw*. Warszawa 1907, s. 107—190.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 179.

<sup>33</sup> Ibidem.

mantyzmie<sup>34</sup>. Tradycje rycerskie w Europie były także podtrzymywane przez szkolnictwo wojskowe — akademie rycerskie (inaczej akademie szlacheckie), które zaczęły powstawać w XVII wieku pod patronatem władców w Europie Zachodniej i Środkowej. Wychowankami zostawali synowie szlacheccy; akademie miały charakter szkół średnich lub półwyższych, w programie zakładano nauczanie ekonomii, prawa, historii, nauk przyrodniczych oraz arytmetyki i geometrii. Najślawniejsze akademie rycerskie istniały w Antwerpii (rok założenia 1628), w Londynie (1648), w Lunéville (szkoła założona w 1737 roku przez Stanisława Leszczyńskiego)<sup>35</sup>. W Rosji pierwsza szkoła tego typu założona została w 1731 roku przez cesarzową Annę<sup>36</sup>. Do tych tradycji akademii rycerskich oraz takich szkół wojskowych jak paryska École militaire (założona w 1751 roku) nawiązywała założona przez **Stanisława Augusta Poniatowskiego** w 1765 roku Akademia Szlacheckiego Korpusu Kadetów JKM i Rzeczypospolitej (zwana także Szkołą Rycerską JPP Kadetów JKM i Rzeczypospolitej). Szkoły kadetów zaczęły powstawać w Europie od XVIII wieku<sup>37</sup>, w Rosji, wspomniana już akademia rycerska założona przez cesarzową Annę, została przemianowana na lądowy korpus kadetów. W Rosji wiele placówek tego typu powstało w latach dwudziestych i trzydziestych XIX wieku<sup>38</sup>. Jak twierdzą Ewa Kosowska i Eugeniusz Jaworski, pisząc o Szkole Rycerskiej:

Szkoła dążyła do tego, by nie tylko wyposażać młodych ludzi w wiedzę odpowiednią do ich stanu oraz aspiracji, ale także by wychować ich na racjonalnie myślących obywateli, kształtując jednocześnie zaangażowany, emocjonalny stosunek do obowiązków

<sup>34</sup> Por. M. Ossowska: *Ethos rycerski i jego odmiany*. Warszawa 1986, s. 99.

<sup>35</sup> Por. *Popularna encyklopedia powszechna*. T. 1. Kraków—Warszawa 2001, s. 120.

<sup>36</sup> Por. J. Sawinicz: *Wojskowe zakłady...*, s. 686.

<sup>37</sup> Na temat polskich szkół tego typu piszą m.in. Witold Lisowski (*Polskie korpusy kadetów 1765—1956. Z dziejów wychowania*. Warszawa 1983) oraz Mieczysław Ryszard Lebiecki (*Korpusy kadetów w polskim szkolnictwie wojskowym*. Warszawa 2002).

<sup>38</sup> Por. J. Sawinicz: *Wojskowe zakłady...*, s. 686—687.

wobec państwa i narodu oraz system wartości, w którym duma, godność i honor były gwarantami patriotyzmu, profesjonalizmu i odpowiedzialności<sup>39</sup>.

Przywołany cytat dotyczy modelu kształcenia w Szkole Rycerskiej, ale *Autobiografia* Witorta potwierdza, że podobny model realizowało gimnazjum wojskowe w Połocku, choć zdanie dyktatora szkoły: „nie ma ani Polaków, ani Rosjan, ani Niemców, są tylko wychowawcy Jego Cesarskiej Mości” (A, s. 216), wskazuje na to, że wątek narodowy (jako potencjalnie stwarzający konflikty) został zastąpiony państwowym.

Szkoły wojskowe w nowożytnej Europie przeważnie były przeznaczone dla chłopców wywodzących się ze szlachty rodowej lub potomków oficerów, niejednokrotnie stwarzały możliwości kształcenia dla niezamożnej młodzieży szlacheckiej, także dla sierot. Kadre także stanowili oficerowie, a zatem wychowanków i wychowawców łączyło poszanowanie dla wspólnych wartości, kodeks zachowania, którego podstawą był honor. Można przyjąć, że edukacja w tej szkole odwoływała się zatem do ponadnarodowych wypracowanych w średniowieczu wartości.

**Bezpośrednim celem** opisów poczynionych przez Dmowskiego i Żeromskiego była prezentacja działań rusyfikacyjnych, którym poddani byli polscy uczniowie w szkołach Królestwa. Witort, mimo iż problematyką rusyfikacji zajmował się w pracach publicystycznych<sup>40</sup>, nie był skory do przejawiania zjawisk, które opisywał. Jako przykład chciałabym przywołać fragment artykułu (opublikowanego w krakowskim „Kurjerze Polskim”) dotyczącego między innymi kwestii metod rusyfikacji:

szpitale miejskie cieszą się jak najgorszą opinią wśród ludu, chociaż kłamstwem jest, by w nich nawracano na prawosławie lub

<sup>39</sup> E. Kosowska, E. Jaworski: „Święta miłości kochanej Ojczyzny...”. *Honor i wstyd w polskiej myśli edukacyjnej*. W: *Wstyd w kulturze*. [T.] 2. *Kolokwia polsko-białoruskie*. Red. E. Kosowska, G. Kurylenka, A. Gomółka. Katowice 2008, s. 133.

<sup>40</sup> Por. np. jego artykuł *Kartka z dziejów rusyfikacji Żmudzi*. „Przegląd Powszechny” 1896, T. 52, s. 247—269, 351—371.

przeszkadzano spełnianiu praktyk religijnych, ale podła strawa, złe obejście się, surowy regulamin, rozmaite nadużycia usprawiedliwiają antypatję ludową<sup>41</sup>.

Witort był publicystą z konieczności, nie tylko ze względu na to, że pod koniec życia była to właściwie jedyna dostępna mu forma zarabkowania, ale także dlatego, że prasa była medium pozwalającym na podzielenie się informacjami o Żmudzi z Polakami mieszkającymi na innych terenach. W publicystce pozostał jednak naukowcem — jego prace są wyważone, opierają się na dokładnych danych statystycznych, ich styl wskazuje na to, że przekazywane informacje mają charakter autonomiczny i nie służą założonej tezie. Witort na gruncie publicystyki spotkał się z Dmowskim, który był przede wszystkim politykiem, prasa była dla niego trybuną, z której głosił własny program. To, co pokazywał w swoich tekstach, nie miało być — jak sądzę — wartością samą w sobie, ale stanowiło materiał ilustracyjny, a przykłady były dobrane w taki sposób, by wywołać społeczny odzew. Stąd też wybór drastycznych przykładów i specjalny, bardzo plastyczny, dzięki czemu wartościujący, sposób opisu.

Mimo iż autobiograf pozytywnie ocenia sposób postępowania kadry pedagogicznej z uczniami, widzi, że może ono stanowić pewne zagrożenie tożsamości narodowej uczniów:

Nie robiono też ani najmniejszej różnicy pomiędzy Polakami a Rosjanami, którzy stanowili większość; oczywiście, starano się w ten sposób zjednać nas, pogodzić, zrusyfikować...

A, s. 215—216

Rusyfikacja mogła się zatem dokonać przez odwoływanie do tego, co wspólne. Występowanie pedagogów przeciw temu, co polskie, mogłoby zrodzić bunt, rezygnacja z odwoływania się do tego, co było związane z narodem, minimalizowało takie zagrożenie.

---

<sup>41</sup> J. Syrokomla: *Szkice ze Żmudzi*. „Kurjer Polski” 1891, nr 208, s. 2. Nie jest to przykład odosobniony, w innych fragmentach tego tekstu także znajdziemy sprostowania informacji nieprawdziwych.

Takich wątków nie znajdziemy oczywiście ani u Dmowskiego, ani u Żeromskiego. U tego drugiego jednak pojawia się przekonanie, że wynaradawianie mogło mieć szanse powodzenia, jeśli dokonywało się przez zachętę raczej niż przez siłę i brutalność. Zmiany w klerykowskim gimnazjum, gdy dyrektorem został Kriestobriadnikow, a inspektorem Zabielskij, wiązały się z nasileniem rewizji i wzmocnieniem systemu kontroli, ale jednocześnie z zabiegami pedagogów, by zainteresować tym, co rosyjskie, za pomocą „delikatnej podniety”, jaką zastosował inspektor w stosunku do Marcina Borowicza.

Dla Dmowskiego jednak największym niebezpieczeństwem, jakie niosła ze sobą zrusyfikowana szkoła, nie było jedynie prześląknięcie tym, co rosyjskie, ale złamanie ducha młodzieży przez zmuszanie jej do kłamstwa, donosicielstwa, przez obrażanie jej uczuć, szarganie godności osobistej, także przez surowe kary cielesne. Dmowski twierdził, że niemoralna szkoła wychowuje niemoralnych ludzi i to jest podstawowe zagrożenie przyszłego bytu Polaków. Witort pokazał wariant pozytywny — podkreślił, że edukacja, której był poddany, miała na celu formację oficerów rosyjskich — odważnych, sumiennych i godnych, ludzi, którzy umieją szanować innych, ich poglądy, przekonania i uczucia, formacja ta dokonywała się przede wszystkim przez przykład pedagogów. Obydwa modele nie były zatem sprzeczne, lecz komplementarne.

Odmierna myśl lansowana jest w *Szyzyfowych pracach*. Tytuł utworu — by przywołać obiegową opinię — miał odnosić się do nieskuteczności rusyfikacyjnych działań caratu. Mimo iż jest to jedna z wielu prób interpretacji tytułu, powieść między innymi opowiada także i o tym, można jednak zgodzić się Arturem Hutnikiewiczem, że jest to przede wszystkim opowieść o polskiej młodzieży, jej sprzeciwie wobec narzuconych form i treści kształcenia, o próbach kształtowania siebie na przekór szkole i nauczycielom. Artur Hutnikiewicz w swej interpretacji tytułu przywołuje myśl Alberta Camusa<sup>42</sup>, która uwypukla nie tyle bezowocność działań

---

<sup>42</sup> Por. A. Camus: *Mit Syzyfa*. W: Idem: *Eseje*. Przeł. J. Guze. Warszawa 1971, s. 189—194.

Szybyła, ile jego upór i odwagę; trud jest jedynie na pozór daremny — buduje bowiem człowieka<sup>43</sup>.

To przesłanie — jak pokazuje Stanisław Pigoń — poróżniło Dmowskiego i Żeromskiego. Badacz przypomina, że po wydaniu *Szybyfowych prac* stosunki między Żeromskim i Dmowskim rozluźniły się, co więcej — Dmowski po latach coraz bardziej krytycznie wypowiadał się o powieści. Żeromski pokazał siłę młodzieży, jej walkę z rusefikacją. Dmowski natomiast stwierdził, że rosyjska szkoła nie tylko próbowała wynarodowić Polaków, ale przede wszystkim ich deprawowała, a skutkiem tego miał być rozkład systemu moralnego polskiego społeczeństwa i w efekcie ostatecznym — zniszczenie istoty polskości. Dmowski po latach zarzucał Żeromskiemu, że nie dostrzegł tego, co naprawdę było ważne<sup>44</sup>.

Dmowski i Żeromski próbowali pokazać to, co pod wpływem działalności rusefikatorów miało miejsce w szkołach Królestwa Polskiego. Trzeba jednak pamiętać, że w Kraju Zabranym intensywna akcja rusefikacyjna — także w zakresie szkolnictwa<sup>45</sup> — zaczęła się znacznie wcześniej i miała ostrzejszy przebieg, a po powstaniu styczniowym dopełniona została działalnością Murawiewa. Akcja ta polegała między innymi na likwidacji placówek oświatowych i wymianie polskiej kadry nauczycielskiej na rosyjską (Michał Murawiew we *Wspomnieniach* zaznacza, że od początku 1865 roku całą kadrę pedagogiczną w gimnazjach guberni północno-zachodnich stanowili Rosjanie, zatem nie uczono już języka polskiego<sup>46</sup>). Natomiast w roku 1867 w 33 szkołach Królestwa (na 55) uczono po polsku. Na skutek postulatów zgłaszanych przez ministra oświecenia hr. Dymitra Tołstoja w lutym 1869 roku zniesiony

<sup>43</sup> Por. A. Hutnikiewicz: *Wstęp...*, s. XXXII—XXXIV.

<sup>44</sup> S. Pigoń: *U przyciesi...*, s. 337—345.

<sup>45</sup> W tym krótkim tekście nie sposób to nawet w skrócie przedstawić, odsyłam zatem do najpełniejszego opisu tego zjawiska poczynionego w przywołanych już pracach L. Zasztowta: *Kresy...* oraz do monografii obejmującej także lata po powstaniu styczniowym W. Studnickiego: *Polityka Rosji...* O sytuacji szkolnictwa litewskiego pisano także w „Przeglądzie Wszechpolskim”, por. A....s: *Szkoły średnie na Litwie*. „Przegląd Wszechpolski” 1899, nr 12, s. 714—718.

<sup>46</sup> Por. M. Murawiew [Wieszatiel]: *Wspomnienia*. Oprac. Z. Podgórzec, P. Wieczorkiewicz. Warszawa 1990, s. 96.

został podział gimnazjów i progimnazjów ze względu na narodowość, a rozkazem carskim (z maja tegoż roku) od kolejnego roku szkolnego we wszystkich polskich gimnazjach i progimnazjach językiem wykładowym miał być wyłącznie rosyjski<sup>47</sup>. W guberniach zachodnich system szkolnictwa już w pierwszej połowie XIX wieku był kształtowany na wzór rosyjski, a w Królestwie Polskim dopiero reorganizacja szkolnictwa, która nastąpiła po powstaniu styczniowym, miała na celu taką transformację systemu edukacji, by był on analogiczny do rosyjskiego. Tak pisze o tym Karol Poznański:

W 1872 r. rozciągnięto na szkolnictwo średnie Królestwa Polskiego ogólnopaństwową ustawę o gimnazjach i progimnazjach. W ten sposób wprowadzona przed 10 laty przez Wielopolskiego szeroka autonomia dla szkolnictwa została całkowicie zlikwidowana. Nową ustawę cechował przerost przedmiotów klasycznych. W ciągu dziewięcioletniego kursu (wraz z klasą przygotowawczą) na łacinę i grekę przeznaczala ona łącznie 85 godzin tygodniowo, a na przedmioty matematyczno-przyrodnicze zaledwie 37<sup>48</sup>.

Powyższy cytat tłumaczy różnice w ocenie programów szkolnych istniejące w omawianych tekstach. Główne zarzuty, które wobec szkół i szkolnictwa formułowali i Dmowski, i Żeromski, dotyczyły programów nauczania i realizacji tych programów. Wirtort natomiast dobrze oceniał program nauczania i jego realizację w szkole, do której chodził:

Pięcioletni pobyt<sup>49</sup> w tym zakładzie wywarł skutki dobre: dano tam gruntowne średnie wykształcenie, oparte na matematyce i naukach przyrodniczych oraz wdrożono do ładu, porządku i pracy systematycznej.

A, s. 215

<sup>47</sup> Por. K. Poznański: *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 r.* Wrocław 1968, s. 312–316.

<sup>48</sup> Ibidem, s. 316–317.

<sup>49</sup> Pisze o „pięcioletnim pobycie”, ponieważ do tej szkoły uczęszczał w latach 1866–1871, od klasy drugiej do szóstej. Maturę zdał jako ekstern w wileńskim gimnazjum realnym w 1872 roku.



Mamy tu wysoką ocenę efektów kształcenia w zakresie wiedzy i postawy. By omówić kwestię ocen programów szkolnych, poczynionych przez Żeromskiego i Dmowskiego, należy najpierw wspomnieć o profilach kształcenia średniego w zaborze rosyjskim. Cytowany wyżej fragment pracy Poznańskiego wskazuje na to, że w szkołach średnich dominowały przedmioty filologiczne, takie placówki opisywali Dmowski i Żeromski. Gimnazja wojskowe natomiast miały profil bliski szkole realnej<sup>50</sup>, na co wskazuje ostatni z cytowanych fragmentów *Autobiografii*. Filologiczne zorientowanie programów szkolnych i dodatkowo ich zła realizacja miały, zdaniem Dmowskiego, następujące skutki:

Oto główne rysy działalności szkoły rosyjskiej w sprawie rozwoju umysłowego młodzieży. W ostatecznym zsumowaniu cała ta działalność skierowana jest ku temu, ażeby uczeń:

- 1) jak najwięcej obciążał pamięć,
- 2) jak najmniej rozumował,
- 3) żeby nie był zdolny do czerpania nauki z życia, żeby nie posiadał umiejętności tworzenia sobie reguł na podstawie spostrzeżonych faktów, żeby naukę tak traktował, jak wierny poddany traktuje przepisy władzy, tj. jako martwą literę, podyktowaną z góry i niezależną zupełnie od życia, oderwaną od otaczającego świata, żeby zatem cały jego arsenał umysłowy stanowiły reguły narzucone przez szkołę, i wyciągnięte z tych reguł wnioski, wreszcie
- 4) żeby wytępić wszelką indywidualność, żeby myśl wszystkich uczniów zarówno co do treści, jak i co do formy, była jednakową, taką, jaka jest myśl nauczyciela.

Z, s. 47

---

<sup>50</sup> M.R. Lebedziński pisze, że „w strukturze szkół wojskowych państw zaborczych znaczący udział uzyskały w ciągu XIX wieku szkoły kadeckie. Ilustracją tego zjawiska może być model przyjęty w monarchii austro-węgierskiej. Przed wybuchem I wojny światowej istniały w Austrii szkoły kadetów i wojskowe szkoły realne [...]. Wojskowe szkoły realne reprezentowały wyższy poziom nauczania — miały status średnich szkół ogólnokształcących (»realnych«, czyli o profilu matematyczno-przyrodniczym) i jednocześnie szkół ogólnowojskowych”. M.R. Lebedziński: *Korpusy kadetów...*, s. 26. Opis poczyniony przez Witorta wskazuje na to, że szkoła połocka prezentowała podobny profil, co niewątpliwie było uzasadnione potrzebami armii.

Dmowski, Żeromski i Witort wpisują się zatem w trwającą w wieku XIX dyskusję o profilach nauczania. Kształcenie realne pojawiło się w XVIII wieku w Niemczech, ponieważ klasyczne szkolnictwo średnie nie zaspokajało pewnego zakresu potrzeb edukacyjnych. Zwiastunem tego typu kształcenia była placówka powstała w 1706 roku dzięki działaniom M.K. Semlera. W 1747 roku pedagog Johann J. Hecker założył w Berlinie Ekonomiczno-Matematyczną Szkołę Realną, która spopularyzowała ten rodzaj nauczania w Niemczech<sup>51</sup>. W wieku XIX szkoły realne pojawiły się także w innych krajach Europy.

W XIX wieku żywa była dyskusja nad zaletami różnych typów szkół<sup>52</sup>. Trudno byłoby zebrać wszystkie opinie na ten temat — dla przykładu wymienię tylko kilka. Przeciw kształceniu filologicznemu, jako nieprzystającemu do współczesnych warunków, opowiadał się Claude Henri Saint-Simon oraz jego uczniowie; Herbert Spencer w pracy *Education intelectual, moral and physical* (1861) twierdził, że wykształcenie klasyczne przynosi prestiż, natomiast nie daje praktycznych i pożytecznych umiejętności<sup>53</sup>. Ten problem pojawił się również w pismach Polaków, np. Karola Libelta (*O szkole realnej*), Hipolita Cegielskiego (*O zasadach wychowania w szkołach wyższych*)<sup>54</sup>, Ewarysta Estkowskiego (*Szkoła realna*). Estkowski zestawiał nauki „filologiczne”, czyli „gimnazjalne”, z „realnymi naukami” i polemizował z obiegową opinią, że uczniowie zdolni powinni kształcić się w gimnazjum; uważał, że celem edukacji gimnazjalnej jest przygotowanie do przyszłych studiów, natomiast szkoły realne powinny kształcić zawodowo, stąd, jego zdaniem, szkoły realne były bardziej potrzebne niż gimnazja

<sup>51</sup> Por. J. Miąso: *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815—1915*. Wrocław 1966, s. 13.

<sup>52</sup> Por. R. Wroczyński: *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w.* Warszawa 1963, s. 73—91 (przede wszystkim rozdział: *Spór o podstawy wykształcenia*).

<sup>53</sup> Publikacja ta była zbiorem wcześniejszych prac z zakresu pedagogiki, por. R. Wroczyński: *Wstęp*. W: H. Spencer: *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*. Przeł. A. Peretiakowicz. Wrocław 1960, s. XIV.

<sup>54</sup> Por. R. Wroczyński: *Dzieje...*, s. 11, 93—94.

klasyczne<sup>55</sup>. Twierdził również, powołując się na opinie pedagogów, że „nauki przyrodzone bardziej nawet rozwijają umysł aniżeli języki starożytne, które to ostatnie więcej pamięć niż rozum zatrudniają”<sup>56</sup>. Aleksander Świętochowski uważał natomiast, że wykształcenie średnie nie powinno być profilowane, lecz ogólne, postulował utrzymanie przedmiotów z zakresu filologii klasycznej i uważał, że kształcenie realne jest kształceniem połowicznym<sup>57</sup>.

Niemniej jednak wydaje się, że przeważały negatywne opinie na temat przydatności edukacji klasycznej. Chodziło nie tylko o zakres przekazywanych wiadomości. Przede wszystkim wskazywano na fakt, że w tym modelu zapoznana została umiejętność samodzielnego zdobywania wiedzy. Píše o tym między innymi Ewelina Tylińska w artykule poświęconym studentom Cesarskiego Uniwersytetu w Warszawie i ich problemom podczas studiów:

Studenci nie byli przygotowani do podjęcia indywidualnej nauki. Nigdy dotąd nie skłaniano ich do twórczego i niezależnego myślenia, do poszukiwań naukowych. Gimnazja klasyczne skupiały się na wiedzy encyklopedycznej, na przyswajaniu faktów, nie na analizie i syntezie. W wyjątkowo niekorzystnej sytuacji znajdowali się studenci nauk ścisłych. Ponieważ program szkoły średniej nie uwzględniał wielu zagadnień w szerszym zakresie, odczuwali brak wiedzy matematycznej i przyrodniczej<sup>58</sup>.

*Szyfrowe prace* to powieść o nauczaniu w gimnazjum klasycznym, o takich szkołach i ich wpływie na umysłowość młodego pokolenia pisał również Dmowski. Zarzucał programom szkolnym, że młodzież głównie zajmuje się gramatyką języków starożytnych

<sup>55</sup> Por. E. Estkowski: *Szkoła realna* W: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Wybór i oprac. S. Wołoszyn. T. 2: *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*. Warszawa 1965, s. 442—451 (pierwotny druk: „Szkoła Polska” 1853).

<sup>56</sup> E. Estkowski: *Szkoła realna...*, s. 447.

<sup>57</sup> Por. A. Świętochowski: *Nowe drogi*. W: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Wybór i oprac. S. Wołoszyn. T. 2: *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu...*, s. 569—570 (pierwotny druk: „Przegląd Tygodniowy” 1874).

<sup>58</sup> E. Tylińska: *Życie codzienne studentów Cesarskiego Uniwersytetu w Warszawie (1869—1904)*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2000, T. 40, s. 53—54.

i nowożytnych, zaniedbane jest nauczanie literatury (oprócz rosyjskiej), a program nie obejmuje przedmiotów przyrodniczych, zdarzało się jednak, że na wysokim poziomie nauczana była matematyka (Z, s. 47—51)<sup>59</sup>. Natomiast w gimnazjum wojskowym w Połocku:

Nauczanie było dobrane i podwójnym, zwłaszcza historii i literatury; nauczyciel historii inaczej tłumaczył zjawiska historyczne nam, a inaczej musieliśmy odpowiadać na egzaminach w obecności władzy: „Ja, panowie, dla was, a dla władzy — podręcznik Iłowajskiego!”<sup>60</sup>. W sposób podobny postępowali poniekąd nauczycielowie inni, zwłaszcza języka rosyjskiego i literatury; nauczyciel fizyki zawsze propagował szczerą niechęć do metafizyki, nosił się z ideami i poglądami Jana Śniadeckiego, którego pisma udzielał nam, a nawet i tłumaczył; był to wychowaniec Wszechnicy Wileńskiej. W ogóle nauczanie było bardzo wolnomyślnym i względnie bardzo gruntownym; programy były o wiele większe i obszerniejsze niż obecne.

A, s. 216

W tekstach Żeromskiego i Dmowskiego nie ma mowy o tym, by nauczyciele wspomagali uczniów w samodzielnym rozwoju<sup>61</sup>,

<sup>59</sup> Spójrzmy także na fragment drugiego tekstu Dmowskiego. Autor twierdzi, że skutkiem nauczania filologicznego był „nierozumny, barbarzyński wstręt do wszystkiego, co pachnie klasycyzmem, oraz lekceważenie wiedzy filologicznej, nawet wtedy, gdy chodzi o język ojczysty.

Gdyby nie kurs matematyki, sięgający do dwumianu Newtona, można by najważniejszym przedmiotom studiów szkolnych odmówić wszelkiej wartości.

Nauki przyrodnicze usunięte, historia sfalszowana i sprowadzona — gdy nie chodzi o dzieje Rosji — do bardzo skromnego kursu, o literaturach europejskich żadnych wiadomości, wszystek czas pochłaniania pogoń za nieprawidłowymi czasownikami, pisanie prawomyślnych nielogicznych wypracowań i studia nad Rosją, nad językiem, literaturą, historią, geografią i... moralnością rosyjską” (M, s. 21).

<sup>60</sup> W druku podano błędnie „Iłowajskiego”, jak sądzę, chodzi o Dymitra Iłowajskiego, autora podręczników historii, które były — jak pisze Hutnikiewicz: „szowinistycznie napastliwe wobec wszystkich nierosyjskich narodowości państwa i służalczo skwapliwe w upowszechnianiu urzędowej wykładni dziejów imperium wielkorusyjskiego”. A. Hutnikiewicz: *Wstęp...*, s. XV.

<sup>61</sup> Zwracałam już uwagę — w przypadku Dmowskiego i Żeromskiego — na roz-

Dmowski podkreśla wręcz działania mające na celu ograniczenie takiego rozwoju. Co więcej — wielokrotnie pisze o niskim poziomie intelektualnym nauczycieli, ich braku merytorycznego przygotowania do prowadzonych zajęć (Z, s. 39—47). Witort chwali nauczanie historii, u Żeromskiego (a także i Dmowskiego) powtarza się obraz manipulowania uczniami tak, by z własnej woli, a w *Syzyfowych pracach* również poza lekcjami:

masakrowali w swych wypracowaniach nieszczęsną „Polszę”, opisywali ją na zasadzie książek, dostarczanych przez kierownika, jako dom niewoli, gniazdo rozbbestwionej szlachty, mordującej lud ruski przy akompaniamencie okrzyków „psiakrew” i „psiadusza”.

S, s. 191—192

Żeromski pokazuje, jak trudne jest samodzielne dochodzenie uczniów do wiedzy, wiedzy zakazanej, niezgodnej z programem szkolnym. Bohaterowie *Syzyfowych prac* uczą się na przekór szkolnym programom i nauczycielom — robią to w tajemnicy przed pedagogami. U Witorta jest inaczej — nauczyciele pomagają uczniom w samorozwoju wbrew panującemu systemowi oświaty — potwierdza to także następujące wspomnienie:

stworzyliśmy coś w rodzaju kółka samowyszktałenia i pracowaliśmy gorliwie; przyznaliśmy się do tego nauczycielowi języka rosyjskiego i literatury... Ten nie odmówił nam wskazówek potrzebnych. Działo się to w początku 1870 r.

A, s. 217

W gimnazjum wojskowym zwracano uwagę nie tylko na kwestie merytoryczne, Witort pisze:

---

bieżności między własnymi doświadczeniami szkolnymi a prezentowanym w tekstach modelem. Nad pierwszymi próbami literackimi młodego Żeromskiego czuwał przecież jego polonista Antoni Gustaw Bem, por. J.Z. Jakubowski: *Żeromski Stefan*. W: *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*. Red. J. Krzyżanowski. T. 2. Warszawa 1985, s. 697.

O ile pamiętam, uczono nas rozumnie i racjonalnie; rozumny rozkład pracy, bardzo dobre warunki higieniczne i masa ćwiczeń fizycznych wywoływały to zjawisko, że pomimo wielkich wymagań programu szkolnego, o przeciążeniu nic nie było słychać<sup>62</sup>.

A, s. 215

Wątek „przeciążenia” zupełnie inaczej przedstawiany jest w pismach Dmowskiego (zwłaszcza w tekście: *Ze studyów nad szkołą rosyjską Polsce*). Dmowski boleje nad fizycznym stanem polskiej młodzieży wynikającym z niedożywienia, przeciążenia pracą, małą ilością ruchu na świeżym powietrzu, przebywaniem w niewietrzonych pomieszczeniach (Z, s. 1—5; M, s. 10—11). W *Młodzieży polskiej w zaborze rosyjskim* pisze natomiast, jakie są długofalowe skutki takiego procesu, twierdząc, że szkoła rosyjska

ze szczególną pilnością rujnuje układ nerwowy, że głównie pastwi się nad mózgami, przeciążając je nieprodukcyjną pracą, jeżeli dodamy, że sama młodzież nasza nie ma najmniejszego pojęcia o higienie nerwów w ogóle, a mózgu w szczególności, to zrozumiemy, dlaczego ogół tej młodzieży po ukończeniu gimnazjum cierpi na znużenie umysłowe i z musu cofa się przed wszelką bardziej natężoną pracą

M, s. 36

W *Szyzyfowych pracach* ten wątek wyraźny jest jedynie w opisie korepetytorskich wyczynów Andrzeja Radka, który nie odnosił specjalnych sukcesów, edukując Władzia Płoniewicza, ponieważ — jak pisze Żeromski: „Tego, że chłopiec obarczony jest pracą niby ciężkimi kajdanami, że jego umysł nie rozwija się z braku wytchnienia — nie rozumiał” (S, s. 179), niemniej jednak rozkład dnia Andrzeja Radka, wyraźnie wskazywał na to, że ten młody

---

<sup>62</sup> Sprawa przeciążenia uczniów gimnazjalnych nauką była w XIX wieku omawiana m.in. przez E. Estkowskiego, który także zwracał uwagę na konieczność kształcenia fizycznego (*Słów kilka o kształcącej się młodzieży*), por. W. Osterloff: *Ewaryst Estkowski*. Łódź i in. 1921, s. 94—95. O tym, że kwestia przeciążenia młodzieży nauką pojawiała się często na łamach prasy, wspomina także E. Tylińska (*Życie codzienne...*, s. 30).

człowiek ma niewiele czasu na sen (własne lekcje zaczynał odrabiać po godzinie dwunastej w nocy, a już od siódmej rano powtarzał zadania wraz ze swym uczniem) (S, s. 179—189).

\* \* \*

Witort, pisząc o latach spędzonych w połockim gimnazjum, nie rekonstruuje swoich szkolnych przeżyć, nie znajdziemy w pracy nawet drobnej uwagi o uczniowskich figlach ani żadnego wesołego wspomnienia, żadnego nawet śladu osobistych wspomnień, podobnych do tych, które (mimo iż sporadycznie) pojawiają się w innych fragmentach *Autobiografii*. Witort ocenia działalność konkretnej placówki i uczące w niej osoby, charakteryzuje stosunkowo szeroko sylwetkę dyrektora szkoły, wspomina nauczycieli historii, języka rosyjskiego i fizyki. Oceniając gimnazjum wojskowe, zwraca uwagę na następujące elementy: odpowiedni program nauczania i zadowalającą realizację tego programu nie tylko dzięki odpowiedniemu merytorycznemu przygotowaniu nauczycieli, ale także ich odwadze i rzetelności — pozwalały one na przedstawianie takiego stanu wiedzy, który uznawali za prawdziwy, chociaż nie był on zgodny z „polityczną poprawnością” programów szkolnych w imperium rosyjskim; dążenie do zrównoważenia rozwoju intelektualnego i fizycznego młodzieży i — co najważniejsze — odpowiedni model kształcenia młodzieży, w którym położono nacisk na kształtowanie godności, na formowanie człowieka szlachetnego i odpowiedzialnego.

Witort nie był rusofilem, od młodości angażował się w działalność patriotyczną i walkę z caratem i można powiedzieć — celowo używając kolokwializmu — że na własnej skórze odczuł „potężną a mściwą rękę” imperium. Odważny i bezkompromisowy, przedstawił pozytywną ocenę rosyjskiej szkoły nie pod presją strachu — cały tekst *Autobiografii* przekonuje, że autor, mając świadomość rychłej śmierci, próbował rozliczyć się z własnym życiem, oddać sprawiedliwość ludziom, z którymi się zetknął. Chciał także — co ważne dla naszych rozważań — pokazać to, co go ukształtowało.



Był bowiem przekonany, że odpowiednio przekazana jednostkowa prawda może mieć walory modelu, a na opisaniu tegoż najbardziej mu zależało. Wziął zatem udział w dyskusji, wskazując, że odpowiednia edukacja na poziomie średnim nie tylko dała mu umiejętność samodzielnego uczenia się w przyszłości (do matury zdawanej eksternistycznie przygotowywał się sam), a podczas studiów w ryskiej Szkole Politechnicznej mało uczęszczał na zajęcia, uczył się przede wszystkim w domu i pracował w laboratorium (A, s. 221). Co ważniejsze jednak, pokazał, że szkoła w Połocku — nie pomimo modelu wychowania i nauczania, ale zgodnie z nim — wychowała polskiego patriotę konspiratora, dzięki niej bowiem „rozpoczął życie świadome”.